Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170424
Centre d'intérêt: 43

Université Laval (Québec, Québec) Groupe de recherche sur l'administrateur scolaire.

La sélection des directeurs d'école primaire dans la région 03 : rapport provisoire / Groupe de recherche sur l'administrateur scolaire (G.R.A.S.) Département d'administration et politique scolaires, Université Laval, Québec ; responsables, Claude Deblois, Jean Moisset. -- Québec : Le Groupe, 1980.
59 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 56-57.

Cote Dewey: 372.12'012'09714/L158s Cote LC: LB/2831.956/.C38

Descripteur(s): *Principal *Recrutement *Sélection du personnel *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Directeur d'école

Ce rapport d'enquête sur la sélection des directeurs d'école primaire de la région de Québec aborde quatre points: 1. dégager les attentes des directeurs généraux des commissions scolaires vis-à-vis des directeurs d'école, 2. identifier les critères personnels et professionnels retenus dans la sélection de ces directeurs, 3. dégager les constantes en ce qui a trait aux méthodes et usages en matière de recrutement et de sélection, 4. déterminer le degré de congruence entre ces procédures et pratiques et les attentes exprimées. La présentation des aspects théoriques et méthodologiques de l'étude est suivie de la description de la situation actuelle dans le domaine de la sélection des directeurs d'école.

Un questionnaire (inspiré de celui de A.J.H. Newberry) a été élaboré et distribué à 39 directeurs-généraux de la région de Québec (03): 28 ont accepté de le remplir, pour un taux de réponse de 71%. L'enquête a été effectuée en 1980 (?).

Il faut souligner l'absence d'une politique officielle, claire et systématique en matière de sélaction du directeur d'école et la rareté des descriptions de ses tâches. Pour plus de 80% des commissions scolaires, les règlements du ministère de l'Education qui déterminent les critères minima d'éligibilité constituent le seul document servant à la sélection. Son insuffisance est toutefois reconnue et l'enquête permet de dégager des éléments importants susceptibles d'aider à l'élaboration d'une véritable politique de sélection.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170424

LA SELECTION DES DIRECTEURS D'ECOLE PRIMAIRE DANS LA REGION 03

RAPPORT PROVISOIRE

Groupe de recherche sur l'administrateur scolaire (G.R.A.S.)
Département d'administration et politique scolaires
Université Laval, Québec

RESPONSABLES: Claude Deblois
Jean Moisset

Octobre 1980

CONSULTATION SUR PLACE

Jean J. Moisset, Professeur, Bureau 1230
UNIVERSITÉ LAVAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUEBEC 10, CANADA
G1K 7P4

Le 7 novembre 1980

Monsieur Norman Ryan
Directeur
Service de la Recherche
Ministère de l'Education
Gouvernement du Québec

Cher Monsieur Ryan,

Je vous prie de trouver sous ce pli un exemplaire du rapport provisoire de recherche sur la "sélection des directeurs d'école primaire dans la région 03".

Je saisis l'occasion pour renouveler mes remerciements à vous-même ainsi qu'à vos services pour votre aimable appui.

Veuillez agréer, cher Monsieur Ryan, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Jean J. Moisset

EDUQ 8170424

LA SELECTION DES DIRECTEURS D'ECOLE PRIMAIRE DANS LA REGION 03

RAPPORT PROVISOIRE

Groupe de recherche sur l'administrateur scolaire (G.R.A.S.)
Département d'administration et politique scolaires
Université Laval, Québec

RESPONSABLES: Claude Deblois
Jean Moisset

Octobre 1980

BIBLIOTHÈQUE ADMINISTRATIVE
G
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

Toutes les observations relatives à ce rapport provisoire peuvent être communiquées aux auteurs :

Claude Deblois, Ph. D.
Professeur
Faculté des Sciences de l'Education
Université Laval

Jean Moisset, Ph.D
Professeur
Faculté des Sciences de l'Education
Université Laval

Ils remercient leur assistant, M. Jacques Lortie, de sa contribution importante dans la réalisation de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE :

ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE . . 6

I- Eléments de la revue de littérature. 6

1. Sélection du directeur: attentes à son endroit 6

2. Rôle du directeur d'école 8

3. Leadership du directeur et efficacité du système scolaire 10

II- Cadre de références 11

1. Rôles, attentes et sélection 11

2. Champ d'investigation 11

3. Modèle de Getzels et alii 13

III- Limites de la recherche 18

1. Limite spatiale 18

2. Limites instrumentales 18

3. Limite relative à l'échantillonnage. . . 19

IV- Modalités du traitement statistique. 20

1. $\overline{X}$. 20

2. $F/\overline{X}$ 21

3. $(F/\overline{X})C$ 21

Page

DEUXIEME PARTIE :

ANALYSE DES DONNEES 22

I- Attentes à l'endroit du directeur d'école . . 22

1. Profil général 22

2. Dimensions de la fonction 24

3. Tâches 25

4. Répartition du temps de travail 27

II- Critères de sélection du directeur d'école. . 29

1. Critères relatifs aux caractéristiques personnelles 29

2. Critères relatifs aux antécédents professionnels 32

III- Pratiques et procédures de recrutement et de sélection des directeurs d'école 34

1. Procédures de recrutement 34

2. Intervenants dans le processus de sélection 36

3. Procédure suivie lors de la décision finale quant au choix d'un candidat. . . 38

4. Problème de recrutement. 41

IV- Descriptions de tâches 44

1. Rareté des descriptions de tâches écrites 44

2. Descriptions de tâches en usage 45

V- Politiques de sélection 47

1. Rareté des politiques de sélection écrites 47

2. Politiques de sélection en usage. 49

Page

VI- Degré de congruence entre critères, pratiques procédures de sélection et attentes à l'endroit du directeur 50

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 53

BIBLIOGRAPHIE 56

ANNEXE 58

INTRODUCTION

Problématique et objectifs de la recherche.

L'étude dont il est fait rapport en ces pages porte sur la sélection des directeurs d'école primaire[1] dans la région 03. La région de Québec, dite région administrative scolaire 03, comptait en 1976, 112.306 enfants en âge de fréquenter le niveau primaire, qui se répartissaient en 526 écoles comptant pour la plupart moins de 225 élèves[2]. En 1978/79, la région ne comptait déjà plus que 356 écoles élémentaires[3], et des prévisions pour 1981 laissent croire que leur clientèle aura alors diminué au point de ne plus se situer qu'à 97.861 élèves[4]. La région scolaire de Québec, à l'image de l'ensemble des autres régions du Québec, est atteinte des effets de la baisse du taux de natalité.

Au service de cette population étudiante déclinante, les 41 commissions scolaires en charge de l'enseignement primaire dans la région

---

1. Lors des premières étapes de cette étude, nous disions plutôt "principaux d'école élémentaire". Les vocables "directeur" et "primaire" correspondent à la terminologie désormais utilisée par le ministère de l'Education du Québec.
2. Bureau de la statistique du Québec, Annuaire du Québec 1977/78, pages 543 sqq.
3. Données aimablement fournies par M. Guy Major, du Service général des personnels des organismes d'enseignement (SGPOE) du ministère de l'Education.
4. Bureau de la statistique du Québec, op. cit., page 543.

comptaient, en 1978/79, 329 directeurs d'école, soit 204 hommes et 125 femmes[5]. La baisse du nombre de la clientèle n'implique pas qu'il y ait nécessairement baisse correspondante du nombre de directeurs: en 1978/79 toujours, 31 nouveaux directeurs furent embauchés dans la région, alors que 18 directeurs abandonnaient leur poste soit pour retourner à l'enseignement, soit pour occuper d'autres postes administratifs, soit encore pour prendre leur retraite[6].

L'on pourrait nous objecter le peu de pertinence de cette recherche, compte tenu de la décroissance des effectifs scolaires et de la perspective tout au moins à moyen terme d'une diminution des occasions d'embauche de nouveaux directeurs. Or, nous estimons que c'est précisément à cause de ces éléments qu'il faut être encore mieux éclairé sur le choix des individus appelés à remplir les fonctions de directeur d'école. La diminution quantitative du nombre des élèves doit permettre l'amélioration qualitative du système scolaire, à commencer par sa gestion.

Car cette étude s'inscrit aussi dans un contexte social de plus en plus exigeant envers l'administrateur scolaire: le contribuable s'interroge tant sur l'efficience d'organisations qui ne semblent pas suffisamment productives pour ce qu'elles lui coûtent que sur leur efficacité à régler des problèmes plutôt qu'à en susciter.

Les décennies 1960 et 1970, dans le secteur de l'éducation au Québec, avaient été jusqu'à un certain point marquées, à la faveur de la Ré-

---

5. MEQ-SGPOE, op. cit. Données partielles.
6. Ibid.

forme Parent, par l'expansion du système d'enseignement. Mais la plupart des débats engagés ici depuis quelques années, et en particulier depuis la parution du Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire[7], laissent augurer que les décennies '80 et '90 pourraient être celles de ces priorités plus qualitatives auxquelles nous faisions allusion plus haut, à travers notamment la recherche et l'implantation de "projets éducatifs" pour l'ensemble du Québec.

C'est dans cette perspective, semble-t-il, qu'il faut situer cet "effort considérable de réflexion collective" auquel nous conviait l'actuel ministre de l'Education "en vue de mieux définir les orientations et les méthodes de l'école publique"[8]. Allant plus loin, le ministre de l'Education a fait connaître un énoncé de politique et un plan d'action pour l'école québécoise, dans un document "reflétant des choix d'ordre gouvernemental et non seulement d'ordre ministériel"[9].

Au-delà des inévitables divergences auxquelles ces questions donnent lieu, presque tout le monde s'entend pour dire que de toute manière, le premier responsable du fonctionnement de l'école, le directeur, restera l'un des pivots de la mise en oeuvre de toute nouvelle politique. Il devient dès lors essentiel que le rôle de ce personnage soit clairement défini, et que soient bien précisés les conditions et critères qui président à sa sélection.

---

7. Québec, Ministre de l'Education, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, 1977.

8. Québec, ibid., page 10.

9. Québec, Ministre de l'Education, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, 1979, page 12.

A la vérité, la problématique que traduit cette dernière assertion n'est pas bien nouvelle. Elle a entre autres donné lieu à plusieurs recherches et publications[10].

Plus important encore, le 21 décembre 1979, l'Assemblée Nationale du Québec adoptait en troisième lecture le projet de loi no 71, qui notamment "accorde une attention spéciale au directeur de l'école et précise ses responsabilit à l'égard de la bonne marche de l'école et de la réalisation de son projet éducatif"[11].

A n'en pas douter, cette loi contribue à une clarification du rôle du premier responsable de l'école, dont les "droits, pouvoirs et fonctions"[12] y sont définis de façon assez explicite. Mais en même temps, elle laisse apparaître, comme en les consacrant, l'ampleur et la complexité nouvelles du rôle du "premier artisan du projet éducatif"[13]. Car aux fonctions traditionnelles du directeur d'école s'ajoute désormais la responsabilité des activités liées à l'élaboration et à la réalisation du projet éducatif ainsi qu'au "développement des mécanismes de participation du personnel et des usagers"[14].

---

10. Voir, par exemple, le "Rapport d'étude remis au ministre de l'Education concernant le principal", in Conseil supérieur de l'Education, Rapport annuel 1971/72, pages 249 à 261; et l'étude de Paul Laurin intitulée Le rôle du principal d'école au Québec, mars 1977.

11. In "Notes explicatives", Projet de loi no 71, 21 décembre 1979, page 3.

12. Article 4 de la loi 71, clauses 32.3 et 32.4

13. MEQ, L'école québécoise..., page 38.

14. Conseil supérieur de l'Education, L'Etat et les besoins de l'éducation; rapport annuel 1978/79, page 64.

Par conséquent, compte tenu de l'amplification du rôle du directeur, de la multiplicité et du caractère souvent contradictoire des attentes à son endroit, des conditions de plus en plus complexes régissant l'exercice de sa fonction, plusieurs interrogations importantes méritent d'être posées. En particulier, quel type d'individu veut-on voir au poste de commande de l'école? A partir de quels critères est-il aujourd'hui sélectionné? Les politiques actuelles en matière de recrutement et de sélection sont-elles adéquates? Et de manière plus générale, dans quelle mesure les politiques de sélection permettent-elles le choix d'individus capables de faire face aux défis des années '80?

Essayer d'apporter des réponses à ces questions, tel est le but global de cette étude. De façon plus spécifique, nous nous sommes fixés quatre objectifs de recherche:

1) dégager les attentes des Directeurs-Généraux des commissions scolaires vis-à-vis des directeurs d'école primaire;
2) identifier les critères personnels et professionnels retenus dans la sélection de ces directeurs;
3) dégager les constantes en ce qui a trait aux pratiques et procédures courantes en matière de recrutement et de sélection des directeurs;
4) faire ressortir le degré de congruence entre ces critères, pratiques et procédures de sélection et les attentes exprimées vis-à-vis des directeurs.

Le rapport d'étude que nous présentons en ces pages est structuré de la façon suivante: il s'arrête en premier lieu sur les aspects théoriques et méthodologiques de l'étude; les sections suivantes, qui constituent l'essentiel du rapport, sont consacrées à la description de la situation actuelle dans le domaine de la sélection des directeurs d'école primaire dans la région; viennent enfin les conclusions et recommandations.

PREMIERE PARTIE

ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE

I- Eléments de la revue de littérature

1. Sélection du directeur: attentes à son endroit

La nouvelle législation dans le domaine scolaire, nous l'avons vu, rend encore plus complexe le rôle du directeur d'école, et commande par le fait même le réexamen du processus et des méthodes de sa sélection. Si nous consultons la littérature récente, il nous y est dit que "la sélection consiste [...] à mettre un ou des candidats en regard d'un poste de travail devenu vacant de façon à juger d'un meilleur appariement possible entre le candidat et cette tâche"[15]. Il ressort essentiellement de cette définition que le processus de sélection doit conduire à l'évaluation de la capacité du candidat à remplir les fonctions et à assumer les responsabilités inhérentes à un poste, donc à l'embauche de l'individu pouvant satisfaire le mieux aux attentes entretenues à l'égard du poste. Dès lors, la question qui se pose est de savoir ce qu'on attend du directeur d'école.

---

15. Bélanger, Laurent, Gestion des ressources humaines: une approche systémique, 1979, page 83.

A l'image des problèmes sur lesquels elle porte, la littérature traitant de la sélection et du recrutement des administrateurs scolaires est relativement abondante et diversifiée. Il serait d'autant illusoire de vouloir en donner une vue exhaustive que ces études ont un caractère forcément répétitif. Aussi de l'amas des textes avons-nous relevé certaines opinions convergentes quant aux attentes à l'endroit du directeur d'école.

Précisons tout d'abord la nature particulière de la pratique de l'administration scolaire: l'école est un service public, et ses gestionnaires, élus ou nommés, sont donc responsables devant la collectivité de ses succès et de ses échecs. Ils nous est donc permis de présumer que les attentes du milieu à l'endroit du directeur d'école sont tout aussi importantes que celles de ses supérieurs hiérarchiques. Du reste, il revient aux supérieurs en question d'interpréter les attentes du milieu. Or, bien des auteurs soulignent, un peu à la façon dont le résume Bernard C. Watson[16], que les pressions que subit le système scolaire évoluent constamment, et qu'elles entraînent des modifications au rôle des administrateurs et par conséquent aux critères utilisés pour leur sélection. Ces pressions, bien entendu, sont liées aux attentes du public, et l'on imagine facilement que l'émergence de nouvelles idées - par exemple celles relatives au projet éducatif - constitue un temps fort dans la redéfinition des attentes.

---

16. Watson, Bernard C., "Issues Confronting Educational Administrators, 1954-74", in Cunningham, L.L. (ed.), Educational Administration: The Developing Decades, pages 83-85.

De nouvelles attentes impliquent généralement de nouveaux critères de sélection. A ce propos, Culbertson, Henson et Morrison[17] voient le problème de l'élaboration des critères de sélection des administrateurs comme l'un des plus fondamentaux de tous ceux auxquels se heurtent les responsables des structures d'encadrement d'un programme en éducation. Plus encore, Carl H. Leverenz[18] prétend que la performance d'un système scolaire dépend largement de la façon dont sont formés et recrutés ses administrateurs.

On peut ajouter que, de manière évidente, les politiques de sélection ne sont adéquates que dans la mesure où elles permettent de choisir des candidats aptes à répondre à des attentes clairement définies à leur endroit.

2. Rôle du directeur d'école

L'éventail des attentes que l'on peut entretenir à l'endroit du directeur d'école est fort large, car le rôle de ce dernier présente de multiples facettes. Le directeur est appelé à déployer ses talents dans tous les secteurs de la vie de l'école, secteurs que Paul Laurin[19] regroupe sous six dimensions générales, à savoir: les programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques, la vie étudiante, les questions

---

17. Culbertson, Jack A.; Henson, Curtis; Morrison, Ruel (eds.), Performance Objectives for School Principals: Concepts and Instruments, cités par Leverenz, Carl H., An Analysis of Procedures for the Selection of Administrators in a Large School System, 1967.

18. Leverenz, Carl H., ibid.

19. Laurin, Paul, op. cit., page 19.

touchant le personnel, les ressources financières, les questions touchant les bâtiments et ressources matérielles, et les relations école-milieu. Il est clair que le principal doit être un personnage polyvalent.

Ainsi, pour Robert G. Owens[20], le directeur d'école doit faire montre de qualités d'agent de changement, de défenseur de la santé de l'organisation, de leader et de décideur. Roald F. Campbell[21] ajoute pour sa part que le directeur doit se révéler organisateur, communicateur, leader pédagogique et catalyseur d'énergies.

La relation entre les attentes à l'endroit du directeur d'école et le rôle qui lui est assigné est bien mise en évidence par John Walton, qui écrit que les besoins du milieu en matière d'éducation seront comblés dans la mesure où le principal saura les discerner et les exprimer[22]. Somme toute, on pourrait, en paraphrasant T.C. Byrne[23], dire que la direction est la pierre angulaire de la structure administrative scolaire, et le directeur, le premier responsable de la vie de l'école, dirigeant les efforts de tous les agents impliqués dans l'enseignement, et travaillant tant avec les élèves et les enseignants qu'avec les parents, le gouvernement et le milieu.

---

20. Owens, Robert G., "Leadership in the School", in Organizational Behavior in Schools, pages 118-139.

21. Campbell, Roald F.; Bridges, Edwin M.; Nystrand, Raphael O., Introduction to Educational Administration, pages 240-244.

22. Walton, John, "New Concepts in Educational Administration", in Hack, Walter G.; et al. (eds.), Educational Administration: Selected Readings, page 229.

23. Byrne, T.C., "The Principal in the Administrative Process", in Reeves, A.W.; et al. (eds.), The Canadian School Principal, page 25.

3. Leadership du directeur et efficacité du système scolaire

Nous prenons pour acquis que le directeur est le personnage central au sein de l'école,et que de par sa position il oriente toute la vie de celle-ci. Il n'est peut-être pas possible de faire l'unanimité sur les finalités de l'école publique; quoi qu'il en soit, nous postulons toutefois que leur atteinte dépend étroitement du type de direction exercé par le directeur, et par extension, de la pertinence des critères qui ont guidé son choix. En cela, nous ne faisons que reprendre des observations déjà exprimées par plusieurs auteurs. J.R. Ellis et F. Enns[24], entre autres, ont écrit qu'ils voyaient l'efficacité de l'école comme étant directement reliée à l'efficacité de son administration. Plus précisément encore, Kelsey et Leullier[25] soutiennent que le succès de l'école dépend de la qualité du leadership dont fait preuve son directeur.

Cette notion de leadership, nous la définissons comme étant la capacité pour un individu d'animer une équipe, de l'entraîner à sa suite dans la poursuite d'objectifs et par la voie de moyens dont il se fait le promoteur. C'est une idée qui revient constamment dans la littérature en administration scolaire, à savoir que la bonne marche de l'école dépend en majeure partie du leadership de son directeur. La littérature afférente au sujet nous indique donc que l'aptitude à l'exercice du leadership est l'un des critères importants dont il faut tenir compte dans le choix d'un candidat à la direction de l'école.

---

24. Ellis, J.R.; Enns, F., "Selecting Administrative Personnel", in The Canadian Administrator, vol. VI, no 8, 1967, pages 29-32.

25. Kelsey, J.G.T.; Leullier, Beth, "School District Policies for the Identification, Selection and Training of Principals", in The Canadian Administrator, vol. XVII, no 5, 1978, page 1.

II- Cadre de référence

1. Rôle, attentes et sélection

La revue de littérature à laquelle nous avons procédé nous a permis de faire le point sur ce vers quoi nous devions nous orienter dans la poursuite de notre étude. Il apparaissait évident, à la lumière des recherches sur le directeur d'école, qu'une sélection judicieuse du candidat à la direction offrait les meilleures garanties qu'à la tête de l'école soit assumé un leadership adéquat.

Nous ne pouvions, tout au moins dans un premier temps, que nous engager dans une étude descriptive de ce qu'est la sélection du principal à l'élémentaire. Par étude descriptive, nous entendons une forme de recherche qui fait le point sur un état de faits, pour éventuellement susciter la formulation d'hypothèses et la poursuite de recherches plus approfondies. Le produit d'une telle étude est donc l'exposé d'une situation, et non pas la confirmation ou l'infirmation d'une hypothèse.

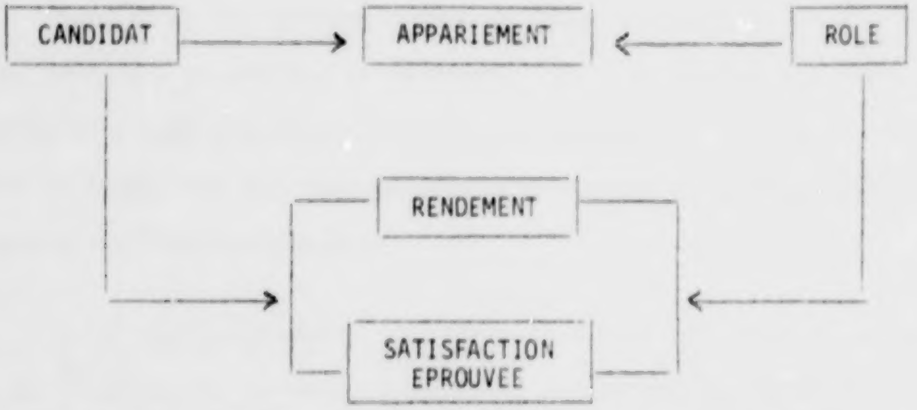
2. Champ d'investigation

Faire le point sur une situation nécessite que l'on en définisse au préalable ce que l'on projette de décrire, bref que l'on délimite son champ d'investigation. Dans son ouvrage déjà cité[26], Laurent Bélanger trace un schéma explicatif des finalités de la sélection. La figure 1 s'inspire de ce schéma:

---

26. Bélanger, Laurent, <u>op.cit.</u>, page 83.

Figure I: Champ de la sélection



L'on peut constater que les quatre objectifs de notre étude[27] recoupent en ses grandes lignes le schéma. Dégager les attentes à l'endroit des directeurs permet de connaître le rôle que l'on veut qu'ils assument et le type de rendement de leur part que l'on souhaite voir atteint. Identifier les critères retenus dans la sélection des principaux conduit à comprendre les qualités que l'on recherche chez un candidat. Dégager les constantes en ce qui a trait aux pratiques et procédures de recrutement et de sélection expose le comment de l'appariement des candidats au rôle. Faire ressortir le degré de congruence entre les attentes et le processus global de sélection permet de juger de la qualité de l'appariement en regard du rendement attendu.

---

27. Ces objectifs sont exposés en Introduction, page 5.

3. Le modèle de Getzels et alii

Evoquer en ses grandes lignes un champ d'investigation ne rend jamais justice à sa complexité inhérente. Et l'on imagine aisément que la sélection d'administrateurs, si elle se veut éclairée et rationnelle, doit se fonder sur une compréhension approfondie de la dynamique interne d'une unité organisationnelle.

A cet égard justement, le modèle développé par Jacob W. Getzels et al.[28] permet de saisir la complexité des paramètres intervenant dans le comportement des personnes à l'intérieur d'un système social, ce dernier concept étant simplement vu comme l'agrégation d'individus et d'organisations institutionnelles fonctionnant en interdépendance.

Le modèle met en lumière deux types de phénomènes qui, s'ils sont considérés séparément pour les fins de l'analyse, n'en demeurent pas moins profondément liés dans la réalité. Le premier groupe de phénomènes est d'ordre normatif - dimension nomothétique -, alors que le second porte sur les caractéristiques personnelles des acteurs - dimension idiographique -.

Tout système social comporte un aspect institutionnel: les membres faisant partie de ce système se donnent des normes de fonctionnement et de comportement qui deviennent très vite "institutionnalisées". Ces normes, devenues impératifs institutionnels, concernent plus particulière-

---

28. Getzels, Jacob W.; Lipham, James M.; Campbell, Roald F., Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, Practice, 1968; et Getzels, Jacob W.; Thelen, Herbert A., "The Classroom Group as a Unique Social System", in Henrt, Nelson B. (ed.), The Dynamics of Instructional Groups: Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning, pages 53-82.

ment les rôles et surtout les attentes que l'on entretient à l'égard de ceux qui assument ces rôles. Un rôle est ici défini non seulement en terme de poste, mais aussi en termes de responsabilités, d'obligations et de pouvoir.

La dimension normative du modèle prend ces faits en considération. En outre, elle tient aussi compte des particularités culturelles d'un système social, lesquelles particularités viennent ajouter une coloration particulière aux aspects institutionnels.

Cette première tranche du modèle permet de mieux comprendre les exigences institutionnelles à l'endroit des personnes appelées à jouer un rôle dans le système social. Dans le cas par exemple de l'embauche d'un directeur d'école, les normes institutionnelles peuvent prendre la forme de directives précises qui se traduiront en termes d'expérience administrative ou d'enseignement, d'aptitudes à la recherche, à la prise des décisions, à l'élaboration de programmes, etc. La dimension culturelle vient aussi préciser certaines contraintes, et des considérations de cet ordre pourront venir s'ajouter aux exigences institutionnelles dans la mosaïque des attentes à l'endroit de la personne appelée à remplir le rôle de directeur.

La deuxième dimension du modèle est appelée personnelle ou idiographique. Elle prend en considération les caractéristiques individuelles des acteurs du système social. Si le comportement de ces derniers est profondément influencé par les normes institutionnelles du système, il n'en reste pas moins que les dits acteurs contribuent au dynamisme

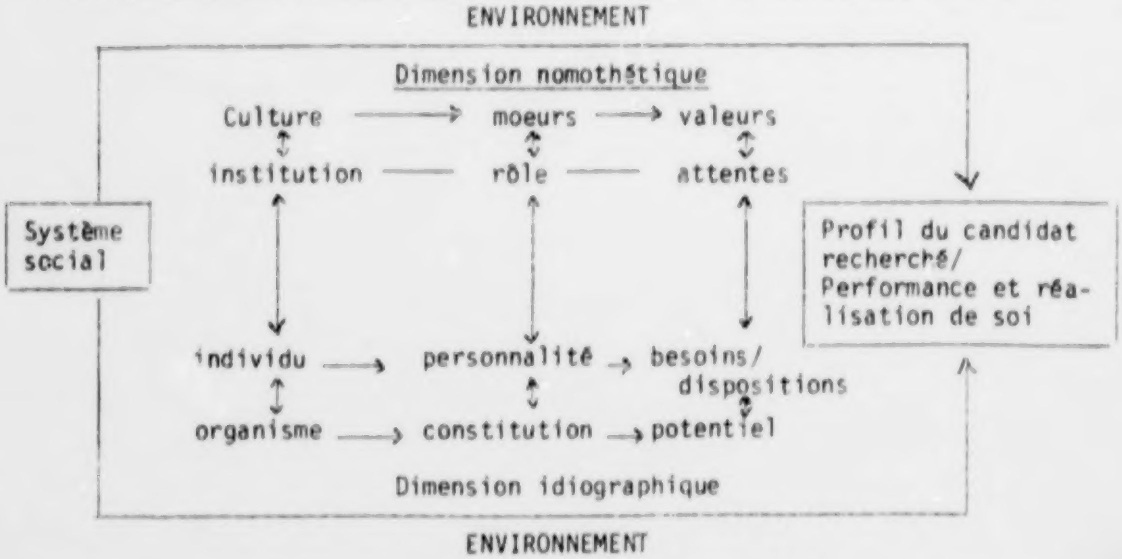
du système par leur individualité, leur personnalité et leurs besoins propres, tous éléments mis en relief dans le modèle.

Et de la même façon que des contraintes culturelles viennent se greffer aux exigences institutionnelles, l'état biologique des acteurs complète le tableau de leurs caractéristiques personnelles.

Cette deuxième tranche du modèle est le lieu de la définition des traits individuels recherchés chez un candidat à un poste. Ainsi, l'intelligence, la maturité de jugement et l'équilibre émotif sont des facteurs probablement pris en considération dans le choix d'un directeur d'école. Du point de vue biologique, l'état de santé, le sexe, l'âge, peuvent aussi devenir des critères dans le choix d'un principal, que l'on invoque pour ce faire la nature des tâches à accomplir ou encore le contexte socio-culturel dans lequel le principal devra oeuvrer.

La figure 2 présente sous forme schématique le modèle dans son ensemble :

Figure 2: Modèle de Getzels et al.



Pris dans son ensemble, le modèle permet de saisir la complexité des paramètres intervenant dans l'arrêt des critères de sélection à un poste administratif tel celui de directeur d'école. Le modèle indique en outre que le système recherche un certain niveau de performance de la part du détenteur du poste. Une telle performance ne pourra se réaliser, cependant, que dans la mesure où les caractéristiques individuelles du candidat concordent avec les attentes de l'institution. Autrement dit, le niveau de performance ne sera optimal que si le candidat se réalise et s'épanouit dans le rôle qu'on lui assigne.

C'est dans l'optique de faire en sorte qu'elle reflète cette complexité exposée par le modèle que nous avons élaboré la partie de notre questionnaire relative aux critères de sélection. De fait, la littérature relative au processus de sélection permet de dégager un ensemble de critères correspondant assez étroitement au modèle ci-dessus présenté. La figure 3 en fait état.

Figure 3-

	Pertinent	Non-Pertinent
I- Dimension nomothétique (critères institutionnels)	- Aptitude aux relations humaines - Aptitude à la prise de décision - Aptitude à l'utilisation des techniques administratives - Aptitude au développement de programmes - Aptitude à la recherche - Relations avec le milieu - Aptitude à formuler une stratégie de changement - Aptitude à la communication	- Expérience dans l'enseignement - Formation académique - Expérience administration - Etre déjà membre du personnel de la Commission scolaire - Travail auprès des enfants - Degré universitaire précis
II- Dimension idiographique (critères personnels	- Scolarité - Bonne santé - Intelligence - Maturité de jugement - Aptitude au travail de groupe - Equilibre émotif	- Sexe du candidat - Age - Tenue vestimentaire - Appartenance religieuse - Etat civil

N.B.: Cette taxonomie reste à être vérifiée dans le contexte québécois.

III- Limites de la recherche

1. Limite spatiale

Les résultats de cette étude doivent être examinées à l'intérieur de certaines limites. La première limite de notre étude est spatiale, géographique: nous avons examiné la sélection des principaux à l'élémentaire dans la seule région administrative scolaire 03, soit la région de Québec. Ainsi, toute comparaison des données que nous avons colligées avec d'autres données s'appliquant à d'autres régions devra prendre en considération les caractéristiques particulières de la région 03.

2. Limites instrumentales

Pour mener notre étude à bien, nous avons élaboré un questionnaire[29], que nous avons adressé aux directeurs-généraux des commissions scolaires locales de la région. L'utilisation de semblable instrument de recherche comporte également certaines limites.

La première touche l'instrument comme tel. Un questionnaire compte obligatoirement un nombre limité de questions structurées, qui elles-mêmes appellent des réponses à forme pré-déterminée. Ainsi, le chercheur ne sait jamais si telle ou telle question supplémentaire aurait été pertinente, ou si elle ne lui aurait pas permis de colliger des données de

---

29. Questionnaire qui s'inspire de celui mis au point par A.J.H. Newberry pour une étude similaire effectuée en Colombie-Britannique.

plus haut intérêt. De même, en appelant par ses questions une forme ou l'autre de réponses - choix multiples, réponses ponctuelles dénuées de tout commentaire...-, le chercheur ne sait pas si par exemple des questions ouvertes ne lui auraient pas apporté des éléments à valeur explicative plus complète, plus sûre. Le sondage par questionnaire est un outil, mais aussi un carcan.

La deuxième limite instrumentale se rapporte à la population répondante. Pour connaître l'état de la question étudiée, nous avons interrogé les Directeurs-Généraux des commissions scolaires, personnages dont la position-clef nous garantissait la collecte de l'information la plus complète. Mais ce faisant, nous options délibérément pour "un côté de la médaille": nous n'en savons guère plus aujourd'hui sur les attentes du milieu à l'endroit du directeur d'école primaire, ou mieux sur l'opinion des directeurs eux-mêmes quant à la façon dont ils furent sélectionnés, que nous n'en savions à l'origine de l'étude.

3. Limite relative à l'échantillonnage

Nous évoquerons pour terminer une dernière limite importante de notre étude. Nous avions envoyé des questionnaires à 39 directeurs-généraux de la région - les deux autres commissions scolaires, non-consultées, constituant des "cas" spéciaux-. De ces 39, 28 nous sont revenus, pour un taux de réponse de 71%. A ce propos, deux remarques.

Tout d'abord, comme le questionnaire était anonyme, nous ne pouvons évaluer avec précision la représentativité de l'échantillon répon-

dant. En effet, il est toujours possible que nos répondants comptent en leurs rangs un important sous-groupe ayant en commun une caractéristique non-représentative de la région, ou bien encore qu'ils ne témoignent pas d'une caractéristique pourtant présente dans la région.

Enfin, en termes absolus, 28 répondants constituent un bien petit échantillon, et l'on comprendra qu'il serait hasardeux de procéder à des extrapolations des données recueillies. Les probabilités nous indiquent que notre étude est sans doute un fidèle reflet de la situation dans la région 03, mais il est beaucoup moins sûr qu'elle en soit un de la région de Montréal, ou de l'ensemble du Québec...

IV- Modalités du traitement statistique

1. $\bar{X}$

Certaines des questions auxquelles ont eu à répondre les Directeurs-Généraux demandaient que soient mis en ordre d'importance les uns par rapport aux autres divers éléments.

Dans les cas où il ne s'agissait que d'ordonner entre eux tous les éléments présents dans une liste, nous avons pondéré les choix de nos répondants en attribuant "1" aux éléments choisis en première position, "2" à ceux choisis en deuxième position, etc. La note moyenne $\bar{X}$, qui est la moyenne des rangs alloués par nos répondants à un élément précis, indique l'importance relative de chaque élément par rapport aux autres, telle que perçue par l'échantillon total. Plus la note est près de "1",

plus l'élément auquel elle se rattache est important - ou perçu comme tel-, alors que plus la note s'éloigne de "1", moins ledit élément est important.

2. $F/\overline{X}$

Dans les cas où il s'agissait d'ordonner entre eux les éléments jugés les plus importants parmi une liste d'éléments de même nature, nous avons divisé le nombre de fois F (fréquence) qu'un élément avait été choisi - donc le nombre de répondants l'ayant retenu-, par la moyenne $\overline{X}$ obtenue. L'élément obtenant le $(F/\overline{X})$ le plus élevé est le plus important, et celui obtenant le $(F/\overline{X})$ le moins élevé est le moins important. La note $\overline{X}$ sert encore en des cas semblables à connaître l'importance qu'accordent à un élément les répondants l'ayant retenu.

3. $(F/\overline{X})C$

Finalement, lorsqu'il s'est agi pour nous de comparer l'importance relative d'éléments provenant de listes ne contenant pas le même nombre d'éléments, nous avons équilibré la comparaison en multipliant le $(F/\overline{X})$ de chaque élément d'une liste par le nombre C d'éléments contenus dans sa liste originelle. Dans ces cas, l'élément obtenant le $(F/\overline{X})C$ le plus élevé est le plus important, et vice versa. Là, encore, $\overline{X}$ sert à connaître l'importance moyenne qu'accordent à un élément les répondants l'ayant retenu, et $(F/\overline{X})$ mesure l'importance relative d'un élément à l'intérieur de sa liste originelle[30].

---

30. A cause de contraintes de divers ordres, le traitement statistique des données du questionnaire fut effectué manuellement, ce qui explique la non-orthodoxie des moyens et symboles utilisés.

DEUXIEME PARTIE

ANALYSE DES DONNEES

I- Attentes à l'endroit du directeur d'école

Les Directeurs-Généraux désirent voir les directeurs d'école jouer un rôle de leadership au sein de leur école. Ils privilégient en outre les dimensions pédagogiques du rôle du directeur au détriment des dimensions plus administratives.

1. Profil général

La première question de la section du sondage consacrée au rôle du directeur d'école en était une de type ouvert. Les Directeurs-Généraux avaient à nous indiquer leurs trois plus importantes attentes à l'endroit des directeurs au primaire placés sous leur supervision. Nous avons tiré de leurs réponses une synthèse, que reproduit le tableau 1.

Tableau 1

Attentes des Directeurs-Généraux à l'endroit du directeur au primaire, par ordre décroissant d'importance

Attentes	F	$\overline{X}$	F/$\overline{X}$	Rang
leadership et animation de l'équipe sous sa supervision	25	1,80	(13,89)	1
supervision de l'enseignement et leadership pédagogique.	16	1,75	(9,14)	2
incitation du milieu à s'impliquer dans la vie de l'école.	12	2,08	(5,77)	3
gestion efficace des ressources matérielles et financières. . . .	10	2,10	(4,76)	4
motivation,créativité,imagination .	9	2,56	(3,52)	5
autonomie et responsabilité dans la prise des décisions.	6	2,17	(2,76)	6
autres	6	----	(-----)	--

De cette synthèse se dégage la tendance majoritaire chez les Directeurs-Généraux à voir le directeur comme pédagogue plutôt que gestionnaire. En effet, le rapport fréquence/moyenne (F/$\overline{X}$) de l'attente relative à la supervision de l'enseignement et au leadership pédagogique est presque le double (9,14) de celui de l'attente d'une gestion efficace des ressources matérielles et financières (4,76). De plus, il est clair que l'attente d'un leadership et de l'animation de l'équipe sous sa supervision (13,89) signifie d'abord et avant tout l'animation des enseignants sous sa supervision.

Nous voyons également émerger de cette synthèse un thème, intimement lié à la notion de projet éducatif, celui des relations avec le milieu. Douze Directeurs-Généraux s'attendent à ce que le directeur incite le milieu environnant à s'impliquer dans la vie de l'école. C'est signe que les fonctions du directeur d'école ne se limitent pas aux seules relations dans l'école, mais aussi aux relations de l'école avec l'extérieur, et ce dans une proportion probablement appelée à croître.

Finalement, si les attentes relatives à l'exercice d'un quelconque leadership se classent indéniablement en tête, paradoxalement, des qualités telles la créativité ou l'imagination, des facultés telles l'autonomie et la responsabilité dans la prise des décisions, ne semblent pas être prioritaires aux yeux des Directeurs-Généraux. C'est que ceux-ci désirent que le directeur, tout en étant leader dans son école, exerce son leadership dans les limites que la commission scolaire lui impose.

2. Dimensions de la fonction

Nous venons de constater que pour ce qui est de l'orientation générale du rôle du directeur d'école, les Directeurs-Généraux qui le voient avant tout comme pédagogue sont nettement plus nombreux que ceux qui le voient avant tout comme gestionnaire. Cette vision globale nous est reconfirmée par les réponses à la question où nous demandions que soient mises en ordre d'importance les unes par rapport aux autres les six dimensions du rôle du directeur, telles qu'identifiées par Paul Laurin:

Tableau 2

Ordre décroissant d'importance des dimensions relatives au rôle du directeur

Dimension	$\bar{X}$	Rang
programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques. .	(1,57)	1
personnel	(2,89)	2
vie étudiante	(3,00)	3
relations école-milieu	(4,25)	4
budget-finances	(4,71)	5
bâtiments scolaires	(5,36)	6

Nous voyons dans ce tableau que les Directeurs-Généraux ont attribué un $\bar{X}$ de 1,57 à la dimension "programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques" et un $\bar{X}$ de 3,00 à la dimension "vie étudiante", alors que les dimensions "budget-finances" et "bâtiments scolaires" n'obtenaient respectivement que 4,71 et 5,36.

A propos de la dimension "personnel", nous émettrons le même commentaire que précédemment, à l'effet que nous avons de bonnes raisons de croire que cette dimension fut bien plus vue comme signifiant l'animation de l'équipe des enseignants que comme se limitant à la simple gestion du personnel.

3. Tâches

Chacune des six dimensions de la fonction de directeur d'école pose de la part de ce dernier l'accomplissement de diverses tâches. Le tableau 3

Tableau 3

Tâches les plus importantes du directeur d'école primaire, par ordre décroissant

Tâche	(F/$\bar{X}$)C	Rang
Coordonner et superviser les programmes d'enseignement de la commission scolaire	(166,64)	1
Etablir les objectifs de l'école en collaboration avec le milieu	(133,92)	2
Voir à ce que les objectifs du personnel soient en accord avec les objectifs de l'école et élaborer des politiques en ce sens	(93,87)	3
Stimuler et motiver le personnel en vue du meilleur rendement possible.	(93,87)	4
Identifier les besoins pour les activités de l'école et prévoir les ressources	(89,30)	5
Etablir les objectifs de la vie étudiante au sein de l'école et élaborer des politiques à ce sujet	(88,88)	6
Voir, en collaboration avec le personnel, à établir les moyens pour tenir les parents informés des progrès de l'élève.	(81,00)	7
Planifier l'utilisation des locaux et gérer les ressources matérielles	(80,85)	8
Mettre sur pied des mécanismes de participation du milieu aux activités de l'école	(79,20)	9
Encourager la recherche et l'esprit de recherche et d'innovation en matière de programmes et de méthodes pédagogiques	(76,00)	10

présente les dix tâches ayant été considérées par les directeurs-généraux comme étant les plus importantes, parmi les quarante définitions de tâches qui leur avaient été proposées. Deux proviennent de la dimension "programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques", deux de la dimen-

sion "personnel", une de la dimension "vie étudiante", aucune de la dimension "budget-finances", trois de la dimension "relations école-milieu", et deux de la dimension "bâtiments scolaires". Encore là, les résultats recueillis vont dans le même sens que les réponses aux questions précédentes. En effet, les poids relatifs attribués à chacune de ces définitions de tâches mettent bien en relief l'importance prépondérante des tâches plus directement reliées au leadership pédagogique et à la concertation avec le milieu au sujet des objectifs pédagogiques de l'école.

D'autre part, nous devons noter la généralité des propositions retenues comme étant les plus importantes. Les tâches du directeur étant multiples et allant parfois jusqu'aux détails les plus minuscules, nous prétendons qu'un directeur qui s'en tiendrait à l'exécution de ces quelques tâches d'ordre général consacrerait par le fait même ses énergies à l'essentiel, plutôt que de se disperser en efforts n'apportant que peu d'effets significatifs.

4. Répartition du temps de travail

Pour clore cette partie du questionnaire, nous avons demandé aux Directeurs-Généraux de nous dire quel pourcentage de leur temps les directeurs d'école placés sous leur supervision devraient consacrer à l'accomplissement de certains types d'activités. Leurs réponses furent en résumé les suivantes :

Tableau 4

Pourcentage de son temps que le directeur d'école devrait consacrer à chacune de ses fonctions

Type d'activités	Etendue (minimum-maximum)		écart-type	$\bar{X}$	Rang
Supervision	(0%	70%)	18,91	36%	1
Relations humaines. . .	(0%	100%)	17,48	23%	2
Administration	(0%	100%)	17,92	22%	3
Activités cléricales. .	(0%	35%)	7,36	7%	4
Enseignement.	(0%	35%)	9,02	6%	5
Autres.	(0%	25%)	7,71	5%	6

Les écarts-type de ce tableau, ainsi que les minima et maxima enregistrés, démontrent bien la grande diversité des attentes à ce niveau de la part des Directeurs-Généraux, mais ils démontrent surtout la variété des définitions que l'on peut accoler à des termes aussi vagues qu'"administration" ou "relations humaines". Certains Directeurs-Généraux, partant d'une définition étroite de l'administration, n'y voient rien de commun avec la mission du directeur d'école, et inscrivent par conséquent que le directeur ne devrait y consacrer aucune parcelle de son temps. D'autres, partant d'une définition large des relations humaines, y perçoivent l'essentiel du rôle du directeur, et considèrent donc que 100% du temps de ce dernier doit être consacré aux dites relations.

La question demeure quand même intéressante, dans la mesure où elle nous apprend qu'en moyenne le rôle du directeur d'école en est un de su-

pervision (36%), de relations humaines (23%) et d'administration (22%), bien plus que d'enseignement comme tel ou de travail de bureau (respectivement 6% et 7%).

Si nous tirions une conclusion de cette partie de l'étude relative aux attentes, nous pourrions la résumer en disant simplement que le directeur est bien plus vu par les Directeurs-Généraux comme l'"enseignant principal", "primus inter pares" que comme un simple "directeur" de l'école.

II- Critères de sélection du directeur d'école

Les critères de sélection retenus par les Directeurs-Généraux reflètent à l'image des attentes, la recherche de leaders pour assumer le rôle de directeur.

1. Critères relatifs aux caractéristiques personnelles

Même si l'éventail des attentes des Directeurs-Généraux à l'endroit des directeurs d'école est fort étendu, il s'en dégage certaines constantes, dont les plus évidentes sont celles qui touchent à l'aspect "leadership" du rôle du directeur, ou encore aux relations avec le milieu.

De façon similaire, certains critères de sélection sont soit retenus, soit rejetés presque unanimement par les Directeurs-Généraux. Dans un premier temps, nous leur avons soumis une liste de critères se rattachant aux caractéristiques personnelles des candidats; nos répondants de-

vaient, à partir de cette liste, choisir et ordonner entre eux les six critères qu'ils jugeaient les plus importants. Voici leurs réponses, telles qu'agencées pour chacun des critères:

Tableau 5

Ordre décroissant d'importance des critères de sélection relatifs aux caractéristiques personnelles

Critère	F	$\bar{X}$	$F/\bar{X}$	Rang
Maturité de jugement	25	2,20	(11,36)	1
Equilibre émotif	26	3,23	(8,05)	2
Aptitude au travail de groupe	25	3,12	(8,01)	3
Scolarité	21	3,10	(6,77)	4
Bonne santé	21	4,48	(4,69)	5
Intelligence	10	4,50	(2,22)	6
Qualité de l'expérience dans le milieu .	7	4,29	(1,63)	7
Age	7	6,00	(1,17)	8
Appartenance religieuse	4	5,25	(0,76)	9
Tenue vestimentaire.	2	4,50	(0,44)	10
Etat civil	1	6,00	(0,17)	11
Sexe du candidat	0	----	-------	12

Il en ressort en tout premier lieu qu'au sein des commissions scolaires l'on désire voir au poste de directeur d'école des individus aptes à en assumer pleinement les responsabilités. C'est pourquoi l'on demande qu'ils fassent preuve d'une grande maturité de jugement (rapport $F/\bar{X}$ de 11,36), d'un bon équilibre émotif (8,05), d'aptitudes marquées au travail de groupe (8,01), et que ces qualités s'appuient sur une solide formation académique (scolarité: 6,77) et un état de santé appropriés à la lourdeur des tâches (4,69).

Le fait que le critère "intelligence" n'a obtenu qu'un rapport $F/\bar{X}$ de 2,22 pourrait s'expliquer partiellement par le fait que, d'une part, le critère "maturité de jugement" recoupe en bonne partie celui de l'intelligence, et que, d'autre part, compte tenu des controverses sur l'utilisation de tests de quotient intellectuel ou d'autres moyens du même genre, il semble qu'il soit pour le moins difficile, sinon hasardeux pour les administrations, de faire de l'intelligence un critère de sélection opérationnalisable.

Quant au critère "qualité de l'expérience dans le milieu", il ne faisait pas originellement partie de notre liste. Il apparait dans le tableau précédent sur l'initiative même de sept de nos répondants, qui l'y ont inséré sous diverses appellations. Signe des temps présents...

Mentionnons finalement les résultats nuls ou presque obtenus par des critères tels l'appartenance religieuse, l'état civil des candidats, la tenue vestimentaire, le sexe ou l'âge. Nous avons été surpris de si faibles scores, compte tenu par exemple, du fait que le contexte socio-culturel québécois fut pendant très longtemps fortement imprégné par le facteur religieux. Nous pourrions pour l'hypothèse que la rapidité de l'évolution, ces dernières années, des valeurs socio-culturelles des Québécois expliquerait ce désintéressement pour les critères du même ordre. Mais nous n'avons pas les données de nature à confirmer ou infirmer cette hypothèse. Ce manque de données découle d'abord des limites instrumentales de notre étude: comme le questionnaire demandait d'ordonner les six critères jugés les plus importants, nous manquons d'informations quant

aux critères qui, dans l'ensemble, furent jugés peu importants. Il est aussi une deuxième raison à ce manque de données: les valeurs de la société actuelle rendent difficile, par exemple, l'aveu qu'à compétences égales, un homme sera préféré à une femme.

2. Critères relatifs aux antécédents professionnels

A la suite des critères relatifs aux caractéristiques personnelles, nous avons soumis à nos répondants, aux fins d'un semblable traitement, une liste de critères touchant cette fois les antécédents professionnels des candidats. Nous pouvons en voir les résultats au Tableau 6.

Les deux seuls critères qui ressortent significativement du tableau sont, avec des rapports $F/\bar{X}$ respectifs de 10,59 et 9,77, ceux de l'aptitude aux relations humaines et de l'aptitude à la prise de décisions. Ils reflètent tous deux cette préoccupation majeure chez les Directeurs-Généraux de sélectionner des candidats capables d'exercer un réel leadership au sein de l'école.

Il faut noter que, tout en étant d'un poids moindre (4,04), le critère "relations avec le milieu" est retenu par 22 des 28 répondants. Nul doute qu'il s'agit là d'une progression marquée dans les milieux de l'administration scolaire des idées émises autour de la notion de projet éducatif.

Il apparaît, tant à la lecture du tableau traitant des critères relatifs aux antécédents professionnels qu'à celle du tableau précédent, qu'il y a correspondance assez étroite entre les attentes des Directeurs-

Généraux à l'endroit du directeur d'école et les critères retenus lors de sa sélection. Dès lors, pour que soient comblées les attentes formulées, les critères retenus doivent s'articuler et se superposer aux pratiques et procédures de recrutement en usage dans les commissions scolaires.

Tableau 6

Ordre décroissant d'importance des critères de sélection relatifs aux antécédents professionnels

Critère	F	$\bar{X}$	F/$\bar{X}$	Rang
Aptitude aux relations humaines .	25	2,36	10,59	1
Aptitude à la prise de décisions .	25	2,56	9,77	2
Relations avec le milieu	22	5,45	4,04	3
Expérience dans l'enseignement . .	10	2,80	3,57	4
Aptitude à la communication . . .	15	4,27	3,51	5
Aptitude à l'utilisation des techniques administratives .	13	3,92	3,32	6
Formation académique	10	3,90	2,56	7
Aptitude au développement de programmes	10	4,10	2,44	8
Aptitude à la formulation de stratégies de changement. . .	11	4,55	2,42	9
Expérience administrative.	5	4,60	1,09	10
Travail auprès des enfants	5	5,00	1,00	11
Aptitude à la recherche.	3	4,67	0,64	12
Implication personnelle au travail	1	2,00	0,50	13
Détention d'un degré universitaire précis	0	----	----	14
Etre déjà membre du personnel de la commission scolaire. . . .	0	----	----	15

III- Pratiques et procédures de recrutement et de sélection des directeurs d'école

Les commissions scolaires ont tendance à ne faire appel qu'à un éventail limité de moyens de recrutement, ce qui n'est sans doute pas étranger au fait qu'ils éprouvent des difficultés à susciter de candidatures aux postes de directeur. Dans un autre ordre d'idées, nous constatons de grandes variations d'une commission scolaire à l'autre, tant dans la composition du comité de sélection que dans la procédure suivie lors de la décision finale.

1. Procédure de recrutement

Laurent Bélanger définit le recrutement comme étant "une activité qui consiste à identifier les sources de main-d'oeuvre disponibles et à inciter des individus à poser leur candidature à un ou des postes devenus vacants"[31]. Notre tour d'horizon des problèmes de sélection des directeurs d'école primaire dans la région 03 ne pouvait passer sous silence cet aspect de la question qu'est le recrutement; en toute logique, nous présenterons d'abord les moyens qu'utilisent les commissions scolaires pour faire connaître l'ouverture d'un poste:

---

31. Bélanger, Laurent, op. cit., page 87.

Tableau 7

Procédure de recrutement:
mécanismes utilisés pour l'annonce de l'ouverture d'un poste

Mécanisme	N	%
Publication d'avis dans les journaux	28	100
Affichage dans les écoles et locaux de la commission scolaire	26	93
Demandes de suggestions au bureau du personnel de la commission scolaire.	11	39
Contacts auprès des administrateurs d'autres commissions scolaires	9	32
Référence aux listes d'éligibilité de la commission scolaire	7	25
Annonces dans les bureaux de placement des différents paliers de gouvernement ou d'autres organismes	7	25
Usage de formulaires standardisés de mise en candidature	6	21
Contacts personnels lors de réunions de professionnels	6	21
Affichage des postes dans les locaux des institutions où sont dispensés des programmes de perfectionnement	4	14
Demandes de suggestions à des professeurs d'université	1	4
Autres (non précisés par répondant)	1	4
Annonces dans les bureaux de placement universitaire.	0	0

La lecture du tableau 7 nous apprend qu'il n'y a pratiquement que deux mécanismes, la publication d'avis dans les journaux et l'affichage dans les écoles et locaux de la commission scolaire, qui soient l'objet d'une utilisation extensive. Et de ces deux mécanismes, le premier constitue

une procédure obligatoire par règlement gouvernemental. Il y aurait sans doute avantage pour les commissions scolaires à explorer plus à fond les autres mécanismes, qui ne sont à l'heure présente que marginalement utilisés.

2. Intervenants dans le processus de sélection

Après qu'une commission scolaire ait fait connaître l'ouverture d'un poste de directeur d'école, s'enclenche un laborieux processus, devant conduire à la sélection du candidat jugé le plus apte à remplir ces fonctions. Nous avons divisé ce processus en six étapes. Le tableau 8 donne le nombre de commissions scolaires où tel intervenant apparaît à telle étape du processus.

Le tableau 8 met, également, en évidence, le fait qu'une majorité de commissions scolaires favorise des comités de sélection composés de gestionnaires, et où le directeur-général joue un rôle de premier ordre. Dans ces conditions, la présence d'intervenants représentatifs du milieu peut être qualifiée d'exceptionnelle.

Signalons finalement que le choix décisif d'un candidat demeure quand même du ressort des élus, qui forment le conseil des commissaires.

Tableau 8

Présence d'intervenants selon les étapes du processus de sélection

Intervenants étapes:	1	2	3	4	5	6[32]
Directeur-Général.	24	24	23	27	27	5
Directeur du personnel . .	19	21	21	21	16	2
Directeur des services de l'enseignement . .	17	20	21	23	18	1
Un directeur d'école . .	13	16	14	25	19	0
Un commissaire	9	13	13	25	18	2
Un enseignant	3	5	3	13	10	0
Un parent d'élève.	0	1	1	7	5	0
Un représentant de l'association des directeurs d'école. . .	1	1	1	2	2	0
Directeur des finances . .	0	0	0	1	1	0
Conseil des commissaires .	0	0	0	1	0	22
Comité exécutif du conseil des commissaires .	0	0	0	0	1	5

32. Les étapes étant: 1- pré-sélection; 2- évaluation des dossiers des candidatures retenues; 3- élaboration d'une liste des candidats éligibles; 4- entrevues; 5- recommandation; 6- décision finale.

3. Procédure suivie lors de la décision finale quant au choix d'un candidat

Puisqu'en étroite interrelation les unes par rapport aux autres, les étapes du processus de sélection identifiées à la sous-section précédente sont toutes en pratique d'une importance égale: de l'expertise et de l'attention apportées à chacune des étapes dépend en effet la réussite de l'ensemble du processus, soit l'embauche du candidat le plus apte à assumer le rôle de directeur d'école.

Bien évidemment, la décision finale se démarque des autres étapes en ce que celles-ci ne sont franchies que pour mieux faciliter celle-là. En ce sens, il ne nous est pas indifférent de connaître les pratiques en cours dans les commissions scolaires en ce qui concerne les conditions dans lesquelles s'effectue ce choix décisif:

Tableau 9

Procédure suivie lors de la décision finale quant au choix d'un candidat

Modalités	N	%
Le comité de sélection recommande seulement le premier candidat de la liste au Conseil des commissaires pour approbation	12	43
Le comité de sélection recommande les meilleurs candidats au Conseil des commissaires en vue de la décision finale	4	14
Le Directeur-Général recommande seulement le premier candidat de la liste au Conseil des commissaires pour approbation	10	36
Le Directeur-Général recommande les meilleurs candidats au Conseil des commissaires en vue de la décision finale	2	7
TOTAL	28 CS	100%

Le tableau 9 nous montre que les modalités préséantes à la décision finale varient d'une commission scolaire à l'autre. Ce qui signifie donc distributions différentes des influences. A ce sujet, le tableau 10 est plus explicite.

Tableau 10

Décision finale: distribution des influences

Type de recommandation / Auteur de la recommandation	Comité de sélection	Directeur-général	
Recommandation du seul meilleur candidat	12 commissions scolaires (43%) Influence : comité de sélection	10 (36%) Influence : directeur-général	22 (79%)
Recommandation d'une pluralité de candidats	4 (14%) Influence : Conseil des commissaires	2 (7%) Influence : Conseil des commissaires	6 (21%)
	16 (57%)	12 (43%)	

Si nous insistons de la sorte sur cette étape de la décision finale, c'est parce qu'elle permet d'identifier les personnages les plus importants du processus de sélection.

Nous voyons dans le tableau 9 que 79% des commissions scolaires de la région voient leur conseil des commissaires placé devant un seul nom lorsque vient le temps du choix d'un nouveau directeur d'école. Il nous est permis de croire que dans ces commissions scolaires, l'on aura jugé préférable de faire prévaloir l'opinion managériale, soit par l'entremise d'un comité de sélection - 12 commissions scolaires - soit par l'entremise du premier cadre de la hiérarchie administrative - 10 commissions -. Par contre, dans six commissions scolaires, les élus se gardent la prérogative de choisir parmi une pluralité de candidats jugés bons, avec dans un cas - 4 commissions - influence seconde du comité de sélection, et dans l'autre - 2 commissions - influence seconde du Directeur-Général. Ce tissu de relations d'influence est le lieu du pouvoir, mais aussi de la responsabilité déterminante dans l'embauche de nouveaux directeurs d'école.

4. Problème de recrutement

L'étude des politiques de sélection ne serait qu'exercice académique si elle ne se rattachait dans la réalité à un problème réel. Le tableau 11 répond à une préoccupation de cette recherche, à savoir quelle pouvait être l'ampleur quantitative du groupe des commissions scolaires ayant récemment rencontré des difficultés à recruter de nouveaux directeurs.

Tableau 11

Problème de recrutement

Avez-vous eu à recruter de nouveaux directeurs d'école primaire depuis '76?			Si "oui", considérez-vous avoir eu de la difficulté à trouver des candidats pour les postes ouverts?		
	N	%	oui	non	NRP
oui	23	(82%)	11 (39%)	10 (36%)	2 (7%)
non	4	(14%)	0	0	4 (14%)
NRP	1	(4%)	0	0	1 (4%)

Ainsi, environ la moitié des répondants dont la commission scolaire a eu à embaucher depuis 1976 de nouveaux directeurs d'école considèrent avoir éprouvé des difficultés à trouver des candidats pour les postes ouverts. Il nous est apparu utile d'interroger les

directeurs-généraux sur leur perception des causes possibles d'un problème de recrutement, dans l'éventualité où se dégagerait de l'ensemble de leurs réponses le constat de semblable problème, ce qui fut le cas:

Tableau 12

Facteurs explicatifs des difficultés de recrutement des directeurs d'école dans la région, selon les Directeurs-Généraux (26 répondants à cette question)

Facteur...	...pertinent N	%	...non-pertinent N	%
Incitation monétaire insuffisante .	22	85	4	15
Relations de travail tendues. . . .	21	81	5	19
Exigences du poste quant à la disponibilité et en temps de présence	20	77	6	23
Exigences en termes de préparation requise pour remplir ce poste	12	46	14	54
Position inconfortable du directeur entre l'administration de la CS et les enseignants. . . .	11	42	15	58
Imprécision de la définition du statut du directeur	7	27	19	73
Pressions trop fortes des parents vis-à-vis du directeur	7	27	19	73
Pressions trop fortes de la société en général	5	19	21	81
Pouvoir restreint du directeur. . .	1	4	25	96

Nous voyons qu'une majorité de directeurs-généraux croit que la tension dans les relations de travail (81%), l'insuffisance de la rémunération de l'emploi (85%) ainsi que les exigences en termes de disponibilité (77%) sont des facteurs pouvant expliquer les difficultés de recrutement des directeurs d'école primaire.

Près de la moitié des Directeurs-Généraux voit aussi la position-tampon du directeur (42%) et les exigences du poste en termes de préparation requise (46%) comme étant des facteurs explicatifs pertinents de difficultés de recrutement dans la région.

Nous restons néanmoins surpris du peu d'intérêt que suscite chez les Directeurs-Généraux l'évocation de facteurs tels les pressions trop fortes qu'exercerait sur le directeur la société en général - le milieu-.

Par contre, nous pouvions prévoir que l'imprécision du statut du directeur, ou son pouvoir restreint, ne recueilleraient que peu d'adhésions, puisque ce sont là des facteurs qui ressortent directement des prérogatives des Directeurs-Généraux.

IV- Descriptions de tâches

1. Rareté des descriptions de tâches écrites

Le rôle du directeur d'école est fort complexe, et suppose l'exécution de tâches variées. Au plan de la gestion, il est souhaitable que les champs d'activités du directeur soient clairement définis. Or, il appert qu'il y ait carence à ce niveau au sein des commissions scolaires de la région:

Tableau 13

Votre commission scolaire possède-t-elle une description de tâches écrite de la fonction de directeur d'école primaire?

	N	%
oui	10	36
non	16	57
ne répondent pas.	2	7

L'examen du tableau 13 nous révèle que seulement 36% des commissions scolaires de la région possèdent une description de tâches écrite de la fonction de directeur. D'autre part, il faut noter que 57% des CS n'ont pas de description de tâche écrite; c'est là une lacune relativement grave, s'il est vrai que la description des tâches est l'un des écrits les plus élémentaires de la gestion des ressources humaines[33].

---

33. Voir Bélanger, Laurent, op. cit., page 86: "Les préalables au recrutement et à la sélection".

2. Descriptions de tâches en usage

Neuf (9) commissions scolaires nous ont fait parvenir leur description de tâches pour le poste de directeur. De manière générale, ces documents recoupent en gros les quelque quarante définitions de tâches de notre questionnaire. Cependant, deux extrêmes se dégagent. D'une part, une commission scolaire identifie jusqu'à plus de cent trente tâches différentes; à l'opposé, d'autres CS résument les tâches du directeur en une dizaine d'énoncés synthétiques.

Bien évidemment, l'utilité et la pertinence d'une description de tâches ne se mesurent pas au nombre plus ou moins élevé d'énoncés qu'elle contient. Toutefois, les cent trente définitions de tâches ont le mérite de faire voir la grande complexité du rôle du directeur d'école - au point peut-être de démontrer que c'en est trop pour un seul personnage -; par ailleurs, la dizaine d'énoncés synthétiques a l'avantage de faire ressortir l'essentiel de ses fonctions. Il n'en reste pas moins que du point de vue de la bonne gestion, l'option en faveur de l'une ou l'autre de ces formules est de beaucoup préférable à l'absence totale de description de tâches écrite.

Hormis le nombre d'énoncés qu'elles contiennent, les descriptions de tâches écrites se distinguent les unes des autres par les champs qu'elles couvrent. Nous distinguions dans notre questionnaire six dimensions du rôle du directeur :

- programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques,
- personnel,
- vie étudiante,

- gestion des ressources financières,
- gestion des bâtiments et ressources matérielles,
- relations école-milieu.

La plupart des description de tâches en usage sont structurées en fonction des cinq premières dimensions, celle des relations avec le milieu ne faisant qu'exceptionnellement l'objet d'une section spécifique. Nous en avons trouvé cependant qui, par rapport à nos six dimensions, sont structurées différemment. En effet, elles comportent des sections portant sur les tâches relatives aux communications - tant avec le milieu qu'avec les subordonnés ou supérieurs hiérarchiques -, ou encore des sections traitant de mesure et d'évaluation, l'utilisation d'équipement didactique - bibliothèque, audio-visuel -, de la supervision de l'enseignement aux enfants en difficultés d'apprentissage, de transport scolaire, etc. On aura noté en définitive que la différenciation ne se situe qu'au niveau de la formulation.

Il n'est pas de limites à la variété des structurations possibles d'une description des tâches du directeur d'école primaire. Il s'agit là d'un rôle trop complexe, et souvent trop ambigu, pour qu'un seul modèle s'impose. Mais nous réaffirmons qu'une description de tâches écrite s'impose aux commissions scolaires qui en sont encore dépourvues.

V- Politiques de sélection

1. Rareté des politiques de sélection écrites

Nous entendons par politiques de sélection un cadre général d'orientation qui définirait de la façon la plus claire possible les attentes vis-à-vis du directeur (rôle, fonctions et tâches) de même que les critères de sélection pertinents à ces attentes et leurs modalités générales d'application, étant entendu que cette politique serait suffisamment souple pour en permettre les adaptations nécessaires, compte tenu des particularités des diverses commissions scolaires.

Si 57% des commissions scolaires de la région n'ont pas de description de tâches écrites de la fonction de directeur d'école, nous pouvons nous attendre à ce qu'une proportion encore plus grande ne possède pas de politique de sélection écrite. C'est effectivement le cas:

Tableau 14

Votre commission scolaire possède-t-elle une politique écrite concernant la sélection des directeurs d'école primaire?

	N	%
oui	4	14
non	24	86

Les réponses au questionnaire nous apprennent donc que 86% des commissions scolaires pour lesquelles travaillent nos répondants n'ont pas de politique écrite de sélection des directeurs d'école primaire. C'est là une grande lacune, à propos de laquelle l'interprétation peut différer. Une hypothèse d'explication de cet état de choses nous apparaît plausible: la complexité du rôle du directeur et la variété des attentes à son endroit sont telles que ne peut s'en dégager aisément un modèle universel du directeur d'école. Cette hypothèse serait d'autant plus valable que, même au niveau de la seule région 03, il y a déjà une certaine diversité des commissions scolaires, selon qu'elles desservent des zones urbaines, semi-urbaines ou rurales. Rappelons à cet effet que 14% des commissions scolaires desservent des centres de plus de 35,000 habitants (urbains) alors que 14% desservent des centres de moins de 10,000 habitants (ruraux). Le reste (64%) se répartit dans des zones semi-urbaines (entre 10,000 et 30,000 habitants). Il n'en reste pas moins vrai cependant que dans la pratique, cette lacune est comblée par les commissions scolaires qui procèdent de façon empirique et intuitive lorsqu'elles sont appelées à embaucher de nouveaux directeurs d'écoles primaires. Il n'est pas dit que cette pratique n'est pas valable. Mais il faut reconnaître qu'elle ouvre la porte à l'arbitraire et qu'elle risque même, dans certains cas, d'engendrer du favoritisme.

2. Politiques de sélection en usage

Les quatre (4) commissions scolaires possédant des politiques de sélection écrites du principal nous en ayant fait parvenir un exemplaire, nous pouvons ici aussi, comme pour les descriptions de tâches, traiter de leurs similitudes et différences.

La constante d'une politique-type - s'il est possible d'en déduire une de seulement quatre exemples - serait en gros structurée de la façon suivante: partant des attributions, pouvoirs et responsabilités du principal, elle indiquerait les critères minimaux d'admissibilité au poste - tels qu'imposés par règlement par le MEQ et par les politiques internes des commissions scolaires -; les voies d'annonce de l'ouverture du poste; les statuts respectifs en termes de priorité d'embauche, ou l'égalité des statuts, des candidats provenant de l'extérieur et des candidats provenant de l'intérieur de la commission scolaire; la composition du comité de sélection; les étapes du processus de sélection et les moyens utilisés au cours de celui-ci pour vérifier ce que l'on recherche chez les candidats; le modèle du candidat idéal, et donc les critères de sélection - d'éligibilité - retenus; finalement, les modalités d'embauche.

Les politiques de sélection qui nous sont parvenues se distinguent de ce modèle brossé à larges traits en ce qu'aucune n'expose sa position sur tous les points décrits ci-dessus. L'une insiste sur les étapes du processus et sur la composition du comité de sélection. L'autre se penche plutôt sur les qualités recherchées chez les candidats

et sur les moyens de vérifier si les dits candidats en font montre. Mais nulle ne peut être dite complète, car toutes escamotent l'une ou l'autre des composantes de la sélection. Cela nous amène à considérer la question de la congruence entre critères, pratiques, procédures de sélection et attentes à l'endroit du directeur d'école.

VI- Degré de congruence entre critères, pratiques, procédures de sélection et attentes à l'endroit du directeur

De l'avis des Directeurs-Généraux le rôle du principal en est un de supervision, de relations humaines et d'administration. Il consiste en premier lieu à animer l'équipe d'enseignants et de façon plus générale l'ensemble de son personnel mais en outre de créer les conditions favorables tant à l'épanouissement de ce personnel qu'à la réalisation des objectifs de l'école. De plus en plus, il consiste aussi à concilier dans la mesure du possible des attentes souvent contradictoires du milieu et à dégager des compromis cohérents par rapport aux objectifs et priorités de l'école. Toutefois, le principal se doit d'exercer son rôle en conformité avec les directives administratives et dans le respect des politiques en vigueur. Ce qui peut dans certains cas réduire sa marge de manoeuvre. Si on se réfère à notre modèle suivant lequel les demandes institutionnelles (dimension nomothetique) doivent servir de base à l'élaboration des critères pertinents et se traduire dans des procédures cohérentes avec ces mêmes attentes, il serait normal de trouver une correspondance entre les attentes des Directeurs-Généraux et les pratiques en vigueur en matière de sélection.

Dans une certaine mesure, il se révèle selon les avis exprimés par les répondants qu'il y a correspondance entre les attentes et les critères de sélection. En effet, les Directeurs-Généraux affirment rechercher chez les candidats des qualités de leader, des aptitudes à la prise de décision, de la maturité de jugement et de l'habileté dans les relations humaines et le travail de groupe, etc. Ces qualités nous paraissent en conformité avec les attentes entretenues à l'endroit des directeurs. Mais rappelons que pour le Directeur-Général, le leadership du directeur de l'école doit s'exercer en fonction des orientations définies par la commission scolaire et dans les limites qu'entraînent un certain respect des pouvoirs hiérarchiques.

Cette ambivalence transparaît dans les attentes des Directeurs-Généraux qui semblent faire peu de place à des aptitudes telles que l'esprit d'innovation ou d'initiative. De même elle transparaît dans la configuration générale des critères de sélection retenus. En effet, les critères s'apparentant à la dimension nomothétique (éléments d'ordre institutionnel) se voient accorder une certaine préférence par rapport à ceux relevant plutôt de la dimension idiographique (élément d'ordre personnel). Ainsi donc, pour les Directeurs-Généraux le candidat idéal au poste de direction de l'école primaire devrait réunir des qualifications professionnelles éprouvées basées sur ses performances antérieures de même que des qualités personnelles pertinentes mises en évidence au cours de ses fonctions passées.

Pour ce qui est des pratiques de recrutement et du processus de sélection, des indices d'une certaine cohérence par rapport aux attentes peuvent être relevés. Ainsi, quelques commissions scolaires font intervenir à diverses étapes du processus des personnages tenant dans l'école des rôles autres qu'administratifs tels les enseignants, les parents d'élèves, etc. Cela traduit un souci de faire participer des groupes représentatifs du milieu dans le choix du premier responsable de l'école.

Quant à la procédure conduisant à la décision finale au choix d'un candidat (cf. Tableau no 9), elle demanderait que ces modalités fassent l'objet d'un examen plus approfondi. Il dépend des valeurs et de la culture propre du milieu de déterminer si l'influence prépondérante dans cette décision finale doit revenir au comité de sélection ou au Directeur Général ou au Conseil des commissaires. Dans certains cas, si l'on juge que les commissaires doivent garder la main haute sur la décision finale, puisqu'ils sont directement responsables devant l'électorat, il conviendra de favoriser la procédure no 2 où il revient au Conseil des commissaires de choisir l'un des meilleurs candidats retenus. Si par contre, l'on juge que l'opinion de l'expert-administrateur doit prévaloir, alors il conviendra de favoriser la procédure no 3 où le Conseil des commissaires ne fait qu'entériner le choix du Directeur Général.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Au terme de cette recherche, il est indiqué de dégager ce qui apparaît être les principaux résultats à retenir:

1. En premier lieu, c'est l'absence d'une politique officielle, claire et systématique en matière de sélection du directeur d'école et la rareté des descriptions de ses tâches.

2. En 2e lieu, il y a des règlements en provenance du MEQ, qui déterminent les critères minima d'éligibilité et que pour plus de 80% de commissions scolaires, c'est le seul document servant pour la sélection. Mais les C.S. reconnaissent que ça ne tient pas lieu de politique de sélection (86%).

3. En 3e lieu, c'est l'opinion exprimée par la majorité des répondants qu'une telle politique serait utile et souhaitable.

4. En 4e lieu, il se dégage de la recherche des éléments importants susceptibles d'aider à l'élaboration d'une telle politique.

   4.1 Ainsi, il apparaît clairement, selon des avis de répondants que le directeur d'école primaire doit être avant tout un leader dans son école, entendu dans le sens d'un animateur de l'équipe des enseignants, un responsable capable d'assurer une ambiance favorable aux relations humaines, de bonnes relations entre les membres de son personnel et entre les élèves. En outre, dans la recherche de l'atteinte des objectifs de son école, le directeur doit être apte à établir et maintenir de bons et étroits contacts avec le milieu.

   4.2 Il se révèle, d'après l'opinion des répondants toujours, que les deux tâches les plus importantes du directeur d'école concernent les programmes d'enseignement qu'il doit coordonner et superviser, les objectifs de l'école qu'il doit établir en collaboration avec le milieu et le personnel qu'il est appelé à stimuler et à motiver.

4.3 Venant confirmer les deux éléments sus-mentionnés, les répondants suggèrent que le directeur d'école devrait consacrer près de 60% de son temps à la supervision (36%) et aux relations humaines (23%).

4.4 Relativement aux critères de sélection, personnels et professionnels, une large correspondance s'établit entre les avis des répondants et ceux détenus dans notre modèle.

4.5 Concernant les pratiques et procédures de sélection, on note que les principaux intervenants dans le processus de sélection sont les membres haut placés de la commission scolaire. Cependant, résultat surprenant, on fait largement appel aux directeurs d'écoles, un peu aux enseignants et rarement aux parents.

Il ne semble pas que le Québec en général et la Région 03 en particulier doivent s'acheminer prochainement vers une période d'intense recrutement de directeurs d'écoles primaires. Paradoxalement, cela rend d'autant plus nécessaire de disposer de politique claire et cohérente en matière de sélection, ce qui aura l'avantage de diminuer les risques de choix regrettables, relativement plus visibles et plus graves en une telle conjoncture.

La principale conclusion découlant de ce qui précède, c'est que les commissions scolaires devraient élaborer des politiques guides de sélection des directeurs d'écoles. A l'instar des grandes orientations du cadre de référence de cette recherche,ces guides devraient préciser systématiquement le rôle, leurs fonctions et leurs tâches en conformité avec les attentes exprimées par les directeurs généraux. Les guides de sélection comporteraient un ensemble de critères, tant au double plan professionnel et personnel, reflétant dans la mesure du possible les objectifs de l'institution et les attentes du milieu. Ces critères de sé-

lection devront en particulier tenir compte des nouvelles responsabilités dévolues au directeur d'école dans l'élaboration et la mise en place de projets éducatifs. Bien évidemment, si les bases et grandes orientations de ces politiques guides sont générales, il reviendra à chaque commission scolaire dans leur utilisation d'y apporter les ajustements nécessaires en fonction de ses spécificités.

La deuxième conclusion à tirer de cette étude porte sur les pratiques et procédures de sélection qui pourraient être davantage systématisées et améliorées. Déjà une technique comme l'entrevue est pratiquée dans quasi toutes les commissions scolaires. Il y aurait sans doute avantage à élaborer des outils susceptibles d'aider les responsables du travail de sélection dans l'actualisation des critères, comme par exemple un questionnaire, des jeux de simulation, des exercices de prise de décision et des tests de personnalité. Dans cette nouvelle perspective, il faudrait également songer, tenant compte surtout des récentes politiques relatives au projet éducatif, à faire davantage appel aux enseignants et aux parents dans ce processus de sélection.

BIBLIOGRAPHIE

Bélanger, Laurent, Gestion des ressources humaines: une approche systémique, Chicoutimi: Gaetan Morin & Associés Ltée, 1979.

Byrne, T.C., "The Principal in the Administrative Process", in Reeves, A.W.; et al. (eds.), The Canadian School Principal, Toronto: McClelland & Stewart Ltd., 1962.

Campbell, Roald F.; Bridges, Edwin M.; Nystrand, Raphael O., Introduction to Educational Administration, Boston: Allyn & Bacon Inc., 1977, 5ième édition.

Culbertson, Jack A.; Henson, Curtis; Morrison, Ruel (eds.), Performance Objectives for School Principals: Concepts and Instruments, Berkeley: McCutchan Pub. Corpn., 1974.

Ellis, J.R.; Enns, F., "Selecting Administrative Personnel", in The Canadian Administrator, vol. VI, no. 8, 1967.

Getzels, Jacob W.; Lipham, James M.; Campbell, Roald F., Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, Practice, New York: Harper & Row Publishers, 1968.

Getzels, Jacob W.; Thelen, Herbert A., "The Classroom Group as a Unique Social System", in Henry, Nelson B. (ed.), The Dynamics of Instructional Groups; Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning, Chicago: University of Chicago Press, 1960.

Kelsey, J.G.T.; Leullier, Beth, "School District Policies for the Identification, Selection and Training of Principals", in The Canadian Administrator, vol. XVII, no. 5, 1978.

Laurin, Paul, Le rôle du principal d'école au Québec, Université du Québec à Trois-Rivières: Fédération des Principaux du Québec, mars 1977.

Leverenz, Carl H., An Analysis of Procedures for the Selection of Administrators in a Large School System, épreuve de doctorat de la State University of New York, Buffalo, 1967.

Musella, Donald, "The Development of a Personnel Assessment Program for Use in the Selection of School Administrators", Communication à la conférence annuelle sur l'étude de l'administration scolaire, Montréal, Juin 1980.

Newberry, Alan J.H., Practices and Criteria Employed in the Selection of Elementary School Principals in British Columbia, épreuve de doctorat de l'Indiana University, août 1975.

Owens, Robert G., "Leadership in the School", in Organizational Behavior in Schools, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1970.

Québec, Conseil supérieur de l'Education, Rapport annuel 1971/72, Québec: Editeur officiel du Québec, 1972.

Québec, Conseil supérieur de l'Education, L'Etat et les besoins de l'éducation: rapport annuel 1978/79, Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.

Québec, Ministère de l'Education, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Québec: Service général des communications du MEQ, 1977.

Québec, Ministère de l'Education, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.

Québec, Conseil exécutif, Règlement relatif aux conditions d'emploi du personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires et des commissions régionales pour catholiques, Québec: Editeur officiel du Québec, janvier 1978.

Québec, Assemblée Nationale, Projet de loi no. 71, Québec: Editeur officiel du Québec, 21 décembre 1979.

Québec, Ministère de l'Industrie et du Commerce, Bureau de la Statistique, Annuaire du Québec 1977/78, Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.

Walton, John, "New Concepts in Educational Administration", in Hack, Walter G.; et al. (eds.), Educational Administration: Selected Readings, Boston: Allyn & Bacon Inc., 1971, 2ième édition.

Watson, Bernard C., "Issues Confronting Educational Administrators, 1954/74", in Cunningham, L.L. (ed.), Educational Administration: the Developing Decades, Berkeley: McCutchan Pub. Corpn., 1977.

ANNEXE -I-

Extrait du <u>Règlement relatif aux conditions d'emploi du personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires et des commissions régionales pour catholiques</u>: page 69.
A.C. 2902-77 de 1977 08 31
(1977) G.O. II, 6305

"Directeur d'école (élémentaire, secondaire)

"L'emploi de directeur d'école comporte la responsabilité de la gestion, tant au point de vue administratif que pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources d'une école élémentaire ou d'une école secondaire, conformément aux responsabilités définies par la commission scolaire ou la commission régionale.

"Cet emploi comporte aussi les relations avec la communauté desservie par l'école et plus particulièrement la participation avec les parents au comité d'école, conformément à la Loi de l'Instruction publique.

"Qualifications minimales requises:

- diplôme universitaire terminal de premier cycle ou formation exigeant au moins seize (16) années de scolarité dans un champ de spécialisation approprié;
- autorisation personnelle permanente d'enseigner décernée par le ministre de l'Education.

"Dans une école secondaire, un principal adjoint qui, depuis trois ans, occupe une fonction dans d'autres champs que celui de l'enseignement est considéré également comme admissible.

- huit (8) années d'expérience pertinente dont au moins trois (3) dans un emploi de cadre.

"Si l'école à diriger ne justifie pas la présence d'un directeur adjoint, cinq (5) années d'expérience dans un emploi d'enseignant ou de professionnel dont au moins trois (3) comme enseignant."